

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIII.

März 1912.

Heft 3.

Die Sprache des Kindes.*

Von Professor Dr. Arthur Wreschner.

Wie der Schatten an den Körper, so heftet das Wort sich an den Gedanken, bemerkte einmal treffend ein geistvoller Psychologe. Allerdings besagt dies nicht etwa, wie manche wähnen, dass es ohne Sprache keinen Verstand gäbe. Hat doch der Säugling ausgebildete Empfindungen d. h. Grundsteine aller geistigen Tätigkeit vor den Worten: er sieht, tastet, hört, schmeckt, bevor er sprechen kann. Auch das Gedächtnis mit seinen Erinnerungen und Vorstellungsverbindungen ist bei ihm entwickelt, bevor ihm die entsprechenden sprachlichen Äusserungen zu Gebote stehen: schon in den ersten Monaten erkennen ja die Kinder Gesicht oder Stimme der Mutter oder Amme wieder. Ja selbst die Fähigkeit des Vergleichens und Unterscheidens, der Bildung allgemeiner Begriffe, des Urteilens und Schliessens schreiben ihnen manche Beobachter schon im ersten Lebensjahr, also im vorsprachlichen Stadium zu, allerdings, wie wir sehen werden, mit Unrecht. Sicher ist dagegen, dass Kinder viele Worte bereits

* Dieser am 23. November 1911 gehaltene Vortrag ist der Schweizerischen Lehrerzeitung entnommen. Neben eigenen Beobachtungen sind vor allem die von Clara und William Stern (Die Kindersprache. 1907) und von E. Meumann (Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. 2. Aufl. 1908 und: Die Sprache des Kindes. 2. Aufl. 1911) berücksichtigt. Das Stern'sche Buch enthält auch ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis.

verstehen, bevor sie sie aussprechen können. Indes die Unabhängigkeit des Geistes von der Lautsprache — nur um diese handelt es sich hier — zeigen ja nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene. Durchgehend gilt dies von den Taubgeborenen, welche keinen lautsprachlichen Unterricht erhalten. Aber auch der vollsinnige normale Mensch, wie oft denkt er wortlos? Man vergegenwärtige sich nur das Träumen ganzer Situationen, das Betrachten einer Landschaft, das phantasievolle Schaffen und Schauen des Künstlers, die Konstruktion einer geometrischen Figur, das Verstehen mathematischer oder chemischer Formeln oder des Aufbaus und der Funktion einer Maschine usw. In all diesen Fällen handelt es sich um ein Sehen und Begreifen ohne Worte. Oder wo wären die Worte, welche all die Erlebnisse erschöpfend zum Ausdruck brächten, die in musikalischen Noten niedergelegt sind und durch sie erweckt werden? Indes, wir brauchen gar nicht so weit abzuschweifen. Keine Wahrnehmung, kein Gefühl, keine Vorstellung, kein Begriff, so alltäglich sie auch sein mögen, finden im Worte eine vollständige Darstellung. Denn so vollständig ich auch die Teile und Merkmale eines Gesichtsbildes, etwa einer Blume aufzählen mag, nie werde ich dadurch einen genügenden Ersatz für das Bild selbst schaffen: darum die Unerlässlichkeit des Anschauungsunterrichts. Ebenso wenig, oder noch weniger, können wir eine frohe oder traurige Stimmung, die uns beherrscht, mit Worten zur Anschauung bringen, erschöpfend darstellen. Wie wechselnd und unbestimmt ist ferner eine Vorstellung, selbst eine so einfache wie etwa die des Himmels, während das Wort „Himmel“ immer das nämliche bleibt; ist doch diese Vieldeutigkeit eines jeden Wortes eine unversiegbare Quelle für sprachliche Missverständnisse. Und selbst der Begriff, z. B. der des Tieres deckt sich nicht etwa mit seiner sprachlichen Bezeichnung, da jener eine ganze Reihe von Merkmalen in sich fasst; daher die Notwendigkeit wissenschaftlicher Definitionen; daher das allerdings vergebliche Streben der Mystik über die Sprache hinaus in der Darstellung zu dringen; daher die allerdings unerfüllbare Forderung mancher Philosophen, z. B. Spinozas, vermittelt der „intellektuellen Anschauung“ die höchsten Begriffe, etwa den der Gottheit zu gewinnen. Diese Unvollkommenheit selbst der vollkommensten Sprache wird aber noch grösser, wenn wir auch die Verbindung der Vorstellungen und Begriffe, wie sie ja in jedem Satze, in jeder Erzählung, in jeder Rede gegeben ist, in Betracht ziehen. Man liest nicht bloss zwischen den Zeilen, sondern denkt auch zwischen den Worten. Ja, sind nicht zuweilen Worte nur da, um die Gedanken, und noch häufiger um die Gefühle und Absichten zu verbergen? Angesichts all dieser und noch ähnlicher Tatsachen ist es eher ein Problem, wie sich die Menschen durch die Sprache verstehen, als wie sie sich durch sie missverstehen können.—Aber die Unabhängigkeit geistiger, speziell intellektueller Vorgänge von der Sprache zeigen uns nicht nur die Menschen in ihren verschiedenen Zu-

ständen und Entwicklungsgraden, sondern besonders sinnfällig auch die Tiere; auch sie empfinden, besitzen ein Gedächtnis, erkennen wieder und haben Erwartungen, ohne der Worte fähig zu sein. Und schliesslich wie kommt denn überhaupt die Lautsprache zu stande? Durch die geistigen Vorgänge, diese drücken sich in jener aus, finden so ihre Form und hörbare Gestalt. Geist muss also erst vorhanden sein, damit Sprache möglich und nötig wird. *Der Mensch denkt nicht, weil er sprechen gelernt hat, sondern lernt sprechen, weil er denkt.*

Gleichwohl ist es geradezu eine Trivialität, dass die Lautsprache der mächtigste Hebel aller geistigen Entwicklung ist. Durch sie vor allem ist der Mensch dem Tiere so unvergleichlich überlegen. Wie könnten wir ohne sie eigene Gedanken erfassen und zur Klarheit bringen? Wer sich nicht klar auszudrücken vermag, der hat auch nicht klar gedacht. Dies bleibt eine Wahrheit, trotz oder richtiger wegen aller Unverständlichkeiten mancher Denker, die sich für besonders tiefgründig halten. Worte verraten eben nicht immer Gedanken, sondern zuweilen auch Gedankenlosigkeit. Wie wäre es ferner um das Empfangen fremder Gedanken, der Gegenwart und der Vergangenheit bestellt, wenn uns nicht die Sprache zu Gebote stände! Wo bliebe Wissenschaft, Poesie und Beredsamkeit, wenn wir der Worte nicht mächtig wären! Leibniz hat schon recht, wenn er die Sprache den Spiegel der Seele nennt. Ein Einblick in die Entwicklung der kindlichen Sprache gewährt daher am ehesten und sichersten auch eine Kenntnis von der Entwicklung der kindlichen Seele. Darum ist auch die Erforschung der Kindersprache von höchster praktischer und theoretischer Bedeutung, ja ein geradezu dringendes Bedürfnis. Ist doch einerseits die unvoreingenommene Ergründung der kindlichen Seele eine besonders schwierige Aufgabe, anderseits, wie in der Körperwelt so auch in der Geisteswelt, das Verständnis des Gewordenen von dem des Werdens, das des Verwickelten von dem des Einfachen abhängig, und hat doch alle Erziehung und aller Unterricht die richtige Kenntnis der kindlichen Psyche zur unerlässlichen Voraussetzung.

Betrachten wir nun die Kindersprache etwas näher, dann müssen wir uns zunächst über ihre *zeitliche Entwicklung* orientieren. Die Sprache gehört zur Klasse der körperlichen Ausdrucksbewegungen. Wie das Eröten, Lachen, Weinen usw. seelische Vorgänge zum sichtbaren Ausdruck bringen, so kommen in Worten innere Prozesse zur hörbaren Darstellung. Im grossen und ganzen verkörperlichen die sichtbaren Ausdrucksbewegungen Gefühle und Affekte, wie Scham, Freude, Schmerz usw., die hörbaren dagegen intellektuelle Vorgänge, wie Vorstellungen, Gedanken usw. Dieser Unterschied ist aber kein durchgehender.*) So symbolisieren Geber-

* Selbst die Trennung von hörbaren und sichtbaren Ausdrucksbewegungen ist keine scharfe, da bei diesen z. B. beim Lachen auch Gehörseindrücke beteiligt sind, bei jenen auch sichtbare Bestandteile, z. B. Lippenbewegungen beigemengt sind.

den und Mienen, namentlich bei Taubstummen, auch Empfindungen, Vorstellungen und deren Verbindungen. Durch die Wahl der Worte, die Art ihrer Verbindung, das Tempo, den Tonfall usw. drücken wir umgekehrt auch in der Rede unsere Gemütszustände aus. Vor allem aber zeigt die Kindessprache bereits ein Vorstadium in Form des Schreiens in dem schon in den ersten Lebenstagen Affekte sich entladen. Allerdings der allererste Schrei des Neugeborenen erfolgt rein reflektorisch, ohne jede Beteiligung der Psyche, ähnlich wie etwa die Verengung der Pupille bei Belichtung des Auges. Bald aber stellt sich der Schmerzensschrei über Hunger oder Kälte, auch das Wutgeschrei über unbequeme Lage oder Nahrungsentziehung ein. Dass demnach zuerst nur sehr starke Unlustzustände zum Ausdruck gebracht werden, ist eine sehr zweckmässige Einrichtung der Natur; wird doch dadurch die Umgebung darauf aufmerksam gemacht, dass nicht alles in Ordnung ist, und Abhilfe nottut. Zuerst ist das Schreien ziemlich eintönig, undifferenziert, zumeist vokalischen Charakters, wie a, ä, u, nä. Bald aber nimmt es verschiedene Formen an, je nachdem die eine oder andere Unlust, je nachdem eine stärkere oder schwächere vorliegt. Denn das Kind schreit nach einigen Tagen auch bei geringerer Unlust, nicht nur bei unangenehmen Haut- und Organempfindungen wie Kälte, Nässe und Hunger, sondern auch bei unlustbetonten Eindrücken aus anderen Sinnen, z. B. blendendem Licht, bitterem Geschmack, schrillen Schall usw. Wie jede erfahrene Mutter aber weiss, schreit es anders, wenn es hungrig ist, als wenn es nass liegt, anders wenn es krank ist, als wenn es schlecht gelagert ist. Ja nach einigen Wochen, schon im ersten Vierteljahr bringt es auch Lustaffekte im Lachen, Jauchzen und dgl. hörbar zum Ausdruck.

Hiermit tritt das Kind in die 2. Phase seines Vorstadiums, in das der *Lalllaute*, welche durchschnittlich um die Mitte des 2. Monats erstmalig sich vernehmen lassen, gewöhnlich aber erst um den 6. Monat herum gut entwickelt sind. Sie sind bereits artikulierter Art, bestehen aus Vokalen oder aus diesen und Konsonanten, z. B. to, am, hu, ra, erre, die häufig hintereinander wiederholt werden, z. B. mamama, namentlich um behagliche Zustände, etwa nach dem Trinken oder Schlafen auszudrücken, wobei allerdings dem Säugling die Absicht der Mitteilung noch vollkommen fern liegt. Immerhin sind diese Lautreaktionen psychologisch schon anders zu bewerten als etwa die mimischen Ausdrucksbewegungen bei sauren oder bitteren Reizen: diese erfolgen rein reflektorisch, jene entstehen allerdings nicht willkürlich und absichtlich, setzen aber doch bereits etwas Seelisches, Lustgefühle voraus, stellen Entladungen dieser dar. Die Formen der Lalllaute sind aber offenbar viel mannigfaltiger, als die zugehörigen Gemütszustände; handelt es sich doch vielfach um Lautkombinationen, die später ganz verloren gehen und von Erwachsenen nicht nachgeahmt werden können. Es könnte wunderlich erscheinen, dass die

Säuglinge schon zu solch mannigfaltigen Sprachkunststücken fähig sind, so dass sämtliche Laute durchschnittlich schon im 8. Monat richtig gebildet werden. Offenbar spielt jedoch hierbei die psychologische Vererbung von ungezählten Generationen her eine Rolle. Dieser ist es ja auch zum grossen Teile zuzuschreiben, dass die Sprache eines jeden Kindes wie jeder Nation eine individuelle Nüance hat. Auch sehr zweckmässig ist diese schier unübersehbare Mannigfaltigkeit der Lalllaute, insofern sich die Sprachorgane gleichsam für ihre zukünftige Aufgabe vorbereiten und die Unterscheidungsfähigkeit des Gehörs verfeinert wird; auch verbindet das Kind auf diese Weise die Empfindungen der Sprechbewegungen und des Klangbildes. Natürlich geschieht all dieses wiederum unwillkürlich, ohne jedwede Einsicht des Kindes in die Zweckmässigkeit, wie ja auch sonst in der Natur zahlreiche höchst zweckmässige Vorgänge sich abwickeln, ohne dass die daran beteiligten Wesen eine Zweckvorstellung hätten. Führt ja auch das Kind in einem gewissen Alter aus blossen Tätigkeitsdrang alle möglichen Bewegungen mit seinen Gliedern aus, die aber für seine Entwicklung sehr zweckmässig sind. Spielend bereitet sich also das Kind in den verschiedenen Lalllauten auf die zukünftige Sprache vor. Dieser Vorbereitung dient auch die erwähnte mehrmalige Wiederholung ein und desselben Lallwortes, wie dadadadada oder bababababa. Denn dadurch hört das Kind nicht nur, was es soeben sprach, sondern spricht auch, was es soeben hörte; die Verbindung zwischen Sprechbild und Klangbild ist also eine wechselseitige, das eine folgt und geht auch voraus dem andern. Vor allem aber ist hierin auch die Möglichkeit zu einem dritten Vorgang im Vorstadium gegeben, der für die weitere Sprachentwicklung von weittragender Bedeutung ist: zu dem der Nachahmung: das Kind ahmt in der Wiederholung der Lalllaute sich selbst nach.

(Fortsetzung folgt.)

Nietzsche und Tolstoi als Schaffende am Erziehungsproblem.*

Von Richard Goldberg, Dresden.

In weiten Fernen noch liegt die Zeit, von der der Seher kündigt, dass man in ihr keinen andern Gedanken denken wird als den der Erziehung. Aber niemand wird es leugnen wollen, wir schreiten ihr rüstig entgegen. Erziehungsfragen sind heute Gemeingut jedes gebildeten Menschen geworden, Erziehungsfragen lassen in unserer Lehrerschaft einen beständigen Strom schaffensfrohen Lebens kreisen. Erziehungsfragen haben an die

* Aus der Leipziger Lehrerzeitung, No. 43, 1911.

Türen gepocht, hinter denen der Städte und der Staaten Wohl und Wehe beraten wird. Überall haben sie Eingang, überall Beachtung gefunden.

Und mancher, der die Losung vernommen hat, die den grössten Umsturz hervorgerufen, freie Entfaltung aller individuellen Kräfte des Kindes, wird lächelnd gesagt haben: Alles schon dagewesen. Auch über diese mit soviel Siegeshoffnung begrüßte Weisheit wird die Menschheit, wie schon so oft, weiter zur Tagesordnung übergehen.

Doch unser Glaube ist ein anderer. Wir begrüßen einen Pestalozzi, einen Rousseau und einen Comenius nicht als das Leuchten untergegangener Sterne, sondern als die ersten Strahlen der Morgensonnen hoch oben am blassen Firmamente. Wolkenmassen türmen sich auf und verdunkeln ihr Licht. Erst heute bricht es sieghaft durch. Dieselben Gedanken, nur klarer, zielbewusster, siegessicherer. In der Morgendämmerung sind Männer hinausgeschritten, den Acker zu bereiten, damit das Licht auch Saaten reifen lässt, eine Lebensweisheit haben sie gepredigt, in der das Erziehungsproblem eine ganz bedeutende Stellung einnimmt.

Das ist denn auch der innere Grund, warum die modernen pädagogischen Forderungen Stosskraft haben. Sie stehen nicht mehr isoliert, sondern sind organisch mit einer von Tolstoi und Nietzsche beeinflussten Lebensanschauung verbunden.

Das ist eine Tatsache, die nicht allzuschwer zu beweisen ist. Wer von moderner Lebensphilosophie redet, dem muss eine hohe Gestalt mit glühenden, blitzenden Augen vor die Seele treten: Friedrich Nietzsche. Jahrzehnte sind vorübergegangen, und die Wellen, die der trotzigste Geistesrecke ins Wallen gebracht, haben sich beruhigt, und jenseits von Hass und Missgunst lassen sich die Kreise schon leichter verfolgen, die seine Lehre gezogen hat.

Der Kern seiner Philosophie muss in seiner Seele verborgen liegen. In den Tiefen seiner Brust aber schlummerte, wie vor einiger Zeit im Türmer ausgeführt wurde, wie Raoul Richter angedeutet hat und wie am klarsten seine eigene Lebensgeschichte beweist, warme, weiche Liebe zu allem, was Menschenart war. Dass sie solche Früchte brachte, lag an den Verhältnissen, er kannte nur die Liebe des Pietismus und das Mitleid Schopenhauers. Als solche verachtete er sie. Sie war aus Schwachheit geboren. Und so ist sein Wort an ihm selbst wahr geworden, was ich nicht bin, das ist mir Gott und Tugend. Er wurde zum Verkünder des Blitzes, des Herrenmenschen. Über diesen hat wohl die Welt zu Gericht gesessen. Ein anderer Wert hat sich als lebensfähig erwiesen: Sein Übermensch. Er wirkte befreiend und erlösend, wie ein kühler Luftzug an einem schwülen Sommertage. Er riss der Menschen Sinnen heraus aus der unfruchtbaren Beschäftigung mit ihrer Vergangenheit, er liess sie die Konsequenzen ziehen und richtete ihren Blick auf die Zukunft. Wir sind gleichgültig geworden dagegen, ob der Zoologe die fehlenden Bindeglieder

zwischen Mensch und Affe finden wird, wir fühlen die Wahrheit der Entwicklungslehre wegen ihres neuen letzten Zieles, das Nietzsche ihr gesetzt. „Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist. Was geliebt werden kann, das ist, dass er ein Übergang und ein Untergang ist.“ „Ich liebe die grossen Verachtenden, weil sie die grossen Verehrenden sind und Pfeile der Sehnsucht nach dem anderen Ufer. Ich liebe die, welche nicht erst hinter den Sternen einen Grund suchen, sondern sich der Erde opfern, dass die Erde einst des Übermenschen werde.“

So hat Nietzsche Tausenden, die führerlos in des Lebens unwirtlicher Wüste irrten, in glühender Farbenpracht ein weithinleuchtendes Ziel gezeichnet, hat Tausenden, die an des Lebens Zweck und Sinn verzweifelten, einen neuen Glauben gegeben, den Glauben an den Gott, der in jedem Menschen nach Erlösung ringt. „Was wäre zu schaffen, wenn Götter da wären.“

Und was ist Wesen und Eigenart dieses höheren Menschentypus? was seine innerste Betätigung? Ein grosses, lachendes Jasagen, ein befreiender, heiliger Wille zu allem, was strömt und treibt, was wächst und entsteht, zu allem, was in sich den Drang zum Leben trägt. Und jeder, der seinem gewaltigen Sange vom Geschehen und Vergehen gelauscht hat, der wird etwas empfinden von der Macht dieses Glaubens, dem feinfühligem Hörer aber wird nicht entgangen sein, dass in diesen Dithyramben ein leises Zittern mitschwingt, ein Zeugnis von verhaltener Verzweiflung. Kann ich doch nur so lange mich am Leben berauschen, bis das Ich an die Schranken kommt, die seinem Sein gesetzt sind. Dann rauscht draussen zwar weiter der Strom, aber der Übermensch, der ihn austrinken wollte, der liegt stumm unterm grünen Rasen am friedlichen Ufer und hat vergessen, was er gewollt.

Der Eindruck dieses Bildes wird nicht verwischt von der *Fata morgana*, die er hervorzaubert. Der Ring der Wiederkehr alles Gleichen kann ebensowenig trösten wie uns von der Tatsache abbringen, dass kaltem Selbstkultus immer die reiche Fülle des Lebens verschlossen bleiben wird.

Wir bedauern, dass das, was wahrscheinlich in Nietzsches Tiefen schlummerte, sich nicht durchringen konnte zur Klarheit, und müssen Umschau halten nach einem, der uns weiter führt. Da sieht es wie ein Widerspruch aus, wenn wir zu einem erklärten Gegner des Glaubens an den Fortschritt unsere Zuflucht nehmen: zu Tolstoi. Doch nur scheinbar; denn wenn er auch die Entwicklung der Kulturmenschheit nicht anerkennen will, in Wirklichkeit beugt er sich doch der Macht dieses Gedankens, indem er in seinem „Sinn des Lebens“ sagt: „Die Welt vervollkommnet sich immer mehr, die Aufgabe des Menschen ist es, sich an dieser Vervollkommnung zu beteiligen und derselben so förderlich wie möglich zu sein.“ Uns genügt dieser Satz, um eine Brücke zu Nietzsche zu schlagen, was er enthält, hat Nietzsche besser ausgeführt. Die Frage aber,

wie wir „den Funken Göttlichkeit“, der uns verliehen ist, fort und fort in uns aufs neue erzeugen und bis zur höchstmöglichen Stufe fortentwickeln, hat Tolstoi befriedigend gelöst.

Es gibt keinen ausserweltlichen Gott, er durchdringt das All, beseelt, belebt die Wesen, die er geschaffen. Und trotzdem hat er in einer schweren Stunde gesagt: Auf der Erde leiden viele Millionen Menschen. Wie ist es möglich, dass diese göttliche Kraft nicht all das Menschenweh und all das Menschenleid aufzulösen imstande ist zu beglückender Harmonie. Diese grosse offene Frage hat ihn begleitet in alle seine kleinen und grossen Probleme als stummer Gast, und erst spät hat er die Antwort gefunden. Er hat sie der Welt verkündet in mancherlei Melodien, die doch alle den tiefen alten Unterton bargen, schon lange bekannt, schon oft wiedererkannt und schon oft wieder vergessen, den Sang von der Macht der Liebe. In ihr hat sich die Gottheit offenbart, in ihr wirkt und webt sie, in ihr ist der Menschheit Erlösung beschlossen. Wenn dann schaffensfrohe Liebe wird in jedes Menschenherz seinen Einzug halten, wird jedes über sein enges Ich hinauswachsen, um mit dem fremden Leid und Lust zu teilen, und — da ihn das erste schmerzt, Gutes und Liebes tun, so viel und solange es kann, dann „wird der tote Heiland seine Glieder regen und strahlend, lachend, ew'ger Jugend voll ein Jüngling in den Maien niedersteigen“ zu einem Geschlechte höherer, reinerer — Über-Menschen.

Anerkennen, dass darin der Menschheit ein neues beglückendes Ziel gegeben, heisst Wege suchen, die zu ihm führen. Und gerade das Lächeln derer, die damit ihre Überlegenheit über solche „philosophischen Utopien“ dokumentieren wollen, wird ein Ansporn sein zu zäher, selbstvergessender Arbeit. Diese allerdings ist Bedingung; denn dass heute und morgen schon Früchte reifen können, wird niemand behaupten. Jahre werden vergehen, ein Künstlergeschlecht muss heranwachsen, das Priester, Heilige und Künstler in seinen Reihen hat; dem statt des vielen Halbwissens diese Sehnsucht mitgegeben wird, das Menschengeschlecht dem Lichte zuzuführen.

Das ganze Erziehungssystem muss deshalb von Grund auf umgestaltet werden. Die an diese Arbeit gehen, treffen Männer, die schon rüstig am Werke sind, alle, die sich um das Banner Persönlichkeitspädagogik scharen. Dass sie noch nicht mehr erreicht haben, liegt nicht an ihnen, sondern daran, dass die Gesellschaft ihre Baupläne bloss gelten lässt für Leute, die eben ihre Kinder aufwachsen lassen können in sonnigen, luftigen Landhäuschen. Für die Massen sind die Vorteile nicht so einleuchtend und zwingend, dass sie veranlasst werden könnten, von den bewährten Fundamenten abzuweichen.

Nietzsches Worte haben eben immer noch Geltung. Unsere Kinder sind doch noch: die Kamele. Was ist schwer? Was soll ich tragen? fragt der tragsame Geist und lässt sich aufladen alle Kenntnisse und Fertig-

keiten. Aber in seiner einsamsten Wüste geschieht die zweite Verwandlung: zum Löwen wird hier der Geist. Freiheit will er sich erbeuten und Herr sein in seiner eigenen Wüste.

Seinen letzten Herrn such er sich hier: Feind will er ihm werden und seinem letzten Gotte, um Sieg will er mit dem grossen Drachen ringen. Welches ist der grosse Drache, den der Geist nicht mehr Herr und Gott heissen mag? „Du sollst“ heisst der grosse Drache. Aber der Geist des Löwen sagt „ich will“. „Du sollst“ liegt ihm am Wege, goldfunkelnd, ein Schuppentier. Und auf jeder Schuppe steht golden „Du sollst“. Derselbe Gedanke lautet in Tolstoischer Form: Freiheit ist das Kriterium aller Erziehung. Darin liegt denn die Antwort auf die Frage, warum unser oben gezeichnetes Ideal so weltfremd bleibt. Den alten Bibelspruch vom Dichten und Trachten des menschlichen Herzens nennt Tolstoi die grösste und gefährlichste Unwahrheit des Alten Testaments. Er verleitet den Menschen zu all jenem Misstrauen und Argwohn, womit er jede Handlung des Kindes von Jugend auf verfolgt. Er verführt ihn dazu, das Kind in Bahnen pressen zu wollen, die seiner Meinung nach zum Guten führen, dass dabei jenes Göttliche, jenes dunkle, aufs Gute gerichtete eigene Wollen welkt und verkümmert, ist die traurige Folge. Dieses zarte Blümchen bedarf Sonnenschein, und der fällt allzuselten in die tiefen Gründe der kindlichen Seele. Zu viel altersgraue Bäume, Wahrzeichen menschlicher Ordnungen und Anschauungen, wehren seinen Strahlen.

Darum, ihr sonst so verständigen Eltern und Lehrer, glaubt doch den Grossen aller Zeiten, die dasselbe gepredigt haben, versucht einmal das schwere Werk und lockt mit sonniger Liebe jenes göttliche Leuchten, befreit euch von der alten Art, das Tier im Menschen mit Ketten zu zähmen, denn ist das Licht einmal zur glühenden Flamme entfacht, so wird es von selbst die Finsternis verschlingen.

Wie das zu geschehen hat, zeigen uns unsere Mitkämpfer. Sie wecken natürlich unter dem, was sie Persönlichkeit nennen, auch die Kraft mit, der wir den ersten Rang einräumen. Mehr auf diese letztere hin hat Tolstoi gearbeitet. Es leuchtet ein, dass Versuche, die vor einer stattlichen Reihe von Jahren unternommen wurden, heute von uns nicht in Bausch und Bogen unterschrieben sein wollen, um so mehr, als Tolstoi nicht immer unentwegt seinem Ziele zugesteuert ist, und dennoch, wer einmal in seinen Erfahrungen aus der Schule zu Jasneja Poljana gelesen hat, wie mit Tagesanbruch im Dorfe überall die Stimmen kleiner Wanderer laut werden, die, von keinem Gesetz gezwungen, einzig und allein von der Neugier getrieben, was wohl heute jener freundliche Mann Schönes und Gutes mit ihnen anfangen mag, zur Schule pilgern, nicht abgeschreckt vom Angstgefühl vergessener Schularbeiten, — wer sein konservatives Erziehergemüt nicht hat irre werden lassen bei dem Lärm, den muntere Buben in den heiligen Hallen der Schule vollführten, sondern Tolstoi gefolgt ist,

wie er daraus zu parlamentarischer Selbstverwaltung fortschreitet — wer sich von ihm hat zeigen lassen, wie er einen kleinen Dichter im Kinde weckt, dessen Liebe zum Leben dieses im Aufsatz produktiv wiedergibt und beim Lesen genießt — und wer sich hat endlich in den Zauber mit einspinnen lassen, den er in traulichen, abendlichen Religionsstunden um die Herzen der Kinder webt, der wird glauben, dass wir auf rechter Fährte sind. Dem wird es klingen wie Glockenton am Ostermorgen, wie Lerchenschlag in Frühlingstagen.

Mit der Freude an allem Guten, Edlen und Wahren ist jenes tiefe Gefühl in die Kindesseele eingezogen, das die Menschen Liebe nennen, ist der alte Erlöser in ihr auferstanden, der Gott, der seinem grössten Verkündiger nach selbst die Liebe ist.

Mag dann die Welt den alten Gott vom Weltenthron stossen, unser Gott spottet solchem Tun, denn er beweist sein Dasein täglich und stündlich. Mag dann der Glaube an unsere Unvergänglichkeit dahinsinken, wir weinen ihm keine Träne nach, denn wir haben in unsrer Liebe, die das ganze unendliche All erfasst, den Hauch der Ewigkeit verspürt. Wir betrauern ihn nicht, denn uns lockt Unvergänglichkeit in unsern Kindern und Kindeskindern; in ihnen das Licht der Liebe göttlicher leuchten machen als in uns, ist eine Aufgabe, die Ewigkeitswerte birgt. Dann wird die Spur von unsern Erdentagen nie untergehen.

Euer Kinder Land sollt ihr lieben,

Die Liebe sei euer neuer Adel.

Also sprach Zarathustra.

Personality and Enthusiasm Versus Method.*

By Professor Ernst Voss, Ph. D., University of Wisconsin.

The startling and sweeping statements made in recent years by some of our American professors of pedagogy about the value of the teaching of languages certainly must convey the impression that language teaching is doomed, and that we all will be allowed to retire from business as soon as the public at large is sufficiently enlightened to make this radical change.

Poor results in the teaching of ancient as well as modern languages are no doubt responsible for such radical statements, and in a great many instances it is indeed true that the results attained do not warrant the time spent in our schools on the study of these subjects. That, however,

* A paper read before the Teachers' Association of Illinois (Modern Language Section) on November 24, 1911.

might be said with equal justice of a great many other subjects just as inadequately taught in our public schools.

In any case, however, it is right for us to ask with William Allen White: "What is the matter with our language instruction?" Is the method to be blamed or are the teachers at fault?

I remember the time when a little pamphlet appeared in Germany under the title: "Der Sprachunterricht muss umkehren" (Language teaching must be reformed) by Quo usque tandem, a pseudonym for Wilhelm Vietor, now professor of English in the University of Marburg. At that time he was a teacher of modern languages in one of the Prussian gymnasia (high schools). This little book shocked all the old fogies amongst the modern language teachers in Germany, but from that time we have been talking about the reform method in modern language instruction, that he offered to supplant the old reading method as it had been used by the teachers of Latin and Greek for centuries.

No modern language teacher would now admit that he is not more or less an advocate of this reform. But has this all saving method brought about the change that we are looking for? Do our pupils know more French and German than those that received their instruction in these languages according to the old fashioned reading method? If we could have teachers like Max Walther, the director of the famous model school in Frankfort on the Main, whom some of you may have seen at work during his last visit to the United States, then we would certainly be devout advocates of this method. But it is not so much the *method* of Director Walther; it is, as you will see at once, his *personality*, his *enthusiasm* for the subject, that he is teaching, or rather that he embodies while he is teaching, that guarantees his unusual success. For his *method* springs spontaneously out of the most thorough *knowledge* not only of the language and literature, but also of the manners and customs of the nation for whom he is the spokesman, the interpreter when he is at work. *Method is the dead form, it is personality that gives life and significance.*

Ask yourselves who were the teachers that had the greatest influence upon you in school or college. Were they not those who loved their subject because it had become part and parcel of themselves?

I cannot understand how anyone can call himself a teacher of French, a professor of French, and then dare to belittle a man like Victor Hugo in his lectures. If he can only see the small and petty things in the men whose works he is to interpret, he misunderstands his calling completely.

If a professor of German finds pleasure in running down the Nibelungenlied, the great epic dear to every German, if he gives lectures and writes essays on the absurdities, as he sees them, in this wonderful production, it is high time for him to change his profession. Why devote your life to something that you cannot love, that you cannot hold up to

the young as worthy of admiration? *A cynic is bad enough in every other walk of life, but he is certainly a curse in the teaching profession.* A man who has no faith in mankind, who is always ready to say, What is the use? should not dare to call himself an educator, a teacher.

Here, as we Germans say, "*liegt der Has im Pfeffer*," this is the kernel of the whole matter. Professor Walther was educated most thoroughly for his profession, first at the gymnasium, then at the universities, where he received a thorough training in the history of the languages that he was to teach. And, last of all, he studied in that country itself, whose treasures of life, literature, history and art he was to interpret, to unfold before the eyes of his attentive and eager pupils.

And here I make the sweeping statement that only in exceptional cases the teachers of French or German in our American high schools and colleges are ready and prepared in their subjects as they should be, if they wish to inspire, if they wish to make a lasting impression upon their pupils. Our teachers are badly prepared for their tasks and the demands upon our pupils are far too much in far too short a time. The worst of it is, we continually deceive ourselves about what we think we are accomplishing. We often cannot speak the language that we pretend to teach, we cannot read it intelligently in many cases, we know too little about the country, in which this language is spoken, neither about its history, its geography, nor about the customs and manners of its people. We are not in sympathy with the ideals of the people who live in that country. But we teach French or we teach German! and of course we cannot enjoy our subject, because we do not master it, because it *does not master us and inspire us.*

Let us at last be outspoken and honest on this matter. I have hoped for years that the remedy for all this sham, this slipshod preparation for the profession might be discovered and loudly demanded from the ranks of the teachers themselves. It is from within that we must hope to find our remedy. Outside obstructions will disappear of themselves.

Our teachers of German and French begin their preparation for their work in the High School, where they are supposed to lay the foundation for the modern languages in a *two years course*. What a farce! One year of Grammar and another year of reading, the amount of which is recommended and prescribed by the infallible committee of twelve!

I refer to the work of our secondary schools from experience, having begun my teaching in this country in one of our large High Schools. The next step found me an instructor at the University of Michigan, where I performed for the university, just as instructors must do in every such institution up to the present day, the duties duly belonging to a grade or to a high school teacher.

Every modern language teacher knows that the amount of reading demanded or suggested in the elementary courses in French or German is nonsensical, a lie in itself, just the thing needed to make slipshod work the rule. But in this well organized, subservient system of ours, nobody dares to speak, nobody dares to register his private convictions, dares to defy these unreasonable, unpedagogical demands.

Let me speak for you today in the interest of the modern languages that we methodically murder in our high schools and for which we methodically foster and cultivate in the hearts and minds of our youth a hatred that they are ready to transfer when they grow older to the people that use this language in daily intercourse.

I shall never forget how I felt when I was told while connected with the high school in Saginaw, Michigan, that German Grammar was to be administered daily in overdoses throughout the first year of the high school course. How the pupils *did it*, how they learned as much about it in that short time as they actually did, is still a conundrum to me, and there is no system of weights and measures to determine how much brain power, how much health was absolutely wasted in the process.

After these two years of cramming in German or French in the High School we add four more years in the university, probably only increasing the pace, and assigning outside reading in regard to which teacher and pupil alike deceive themselves.

Please examine the courses that our prospective teachers of German and French are obliged to take while in attendance at the university and sincerely consider whether they are prepared to teach modern languages.

I do not blame them, I blame our *system* and I suggest a remedy. We cannot throw our foreign modern languages overboard as some of my colleagues occupying chairs of pedagogy in our universities have boldly suggested. The remedy can only lie in finding a way to do well what has formerly been begun so late and continued so hastily and irrationally.

These languages must be taught for commercial as well as pedagogical and scientific reasons. The time has come when this country can no longer disregard the necessity of a thorough knowledge of Spanish, French and German for commercial reasons alone, if not in order to introduce the American boy and girl to the treasures of the literatures of these people. For that reason it is absolutely necessary not only to lengthen the course for modern language instruction in the high schools, but to begin the study of Spanish, French or German in the *grades, where they belong*, since those are the years of the child's life when *language* is the thing he can most easily learn. To prove that this is democratic as well as patriotic, I call your attention for a moment, not to the schools of monarchical Germany or England, but to those of democratic Switzerland, where you will

find all these problems solved that confront us. The same thing or something similar to it is in vogue in America now.

This is not a dream, born in the mind of an impractical university professor. I call your attention to the schools of Saginaw, Mich., where German is taught for those that want it from the kindergarten to the end of the high school course. There my little American niece, 9 years of age, has had such instruction in the schools, that she writes me an admirable German letter and follows it with another in English, expressing herself equally well in both languages.

Let us examine the outlines of the courses of study in the schools of the Canton Geneva in Switzerland.

Ecole primaire.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
French	9	9	9	8	8	8
Arithmetic	2½	3	3	3	3	3
Geometry	—	—	2	2	2	2
German	—	—	—	1½	3	3
Geography	—	1½	2	2	2	2
History	—	—	—	1½	1½	1½
Drawing	3	3	4	3	3	3
Writing	1½	1½	1½	1	1	1
Gymnastics	6	4	3	3	1½	1½
Singing	2	2	1½	1	1	1
Man. Training	6	6	4	4	4	4
—	—	—	—	—	—	—
Hours per week	30	30	30	30	30	30

Vocation or Professional School.

	I.	II.
French	3	3
German	4	4
Commercial Geography	2	2
History and Civil Govern.	2	2
Arithmetic and Algebra	2	2*
Geometry	2	3*
Mechanics	—	5*
Natur. Science	2	—
Physics	2	2
Chemistry	—	2
Bookkeeping	2	2
Freehand Drawing	6	6
Technical Drawing	2	2

Personality and Enthusiasm Versus Method.

79

Man. Training and Modelling.....	4	4
Gymnastics	1	1
	—	—
Hours per week	34	35

* Half a year.

Collège. Lower Classes.

	VII.	VI.	V.
French	5	5	5
Latin	5	5	6
German	4	4	4
History	2	2	2
Geography	2	2	2
Arithmetic	3	3	3
Natur. Science	2	2	2
Drawing	3	3	3
Writing	1	1	—
Singing	1	1	1
Gymnastics	2	2	2
	—	—	—
Hours per week	30	30	30

A. Gymnase (High School).

	IV.	III.	II.	I.
French	4	4	4	4
German	5	5	5	5
History	2	2	2	2
Geography	3	3	2	—
Mathematics	4	4	4	1
Nat. Science	3	3	3	—
Phys. Chem.	—	—	2	6
Political Economy and Law.....	—	—	—	2
Bookkeeping	1	1	—	—
Drawing	2	2	2	2
Pedagogical Subjects	7	9	9	12
	—	—	—	—
Hours per week	31	33	33	34

Gymnase (High School).

A. Pedagogical Course.

	IV.	III.	II.	I.
French	3	3	3	3
German	5	5	5	5
English	3	3	2	2
History	2	2	2	2
Geography	3	3	—	—

Mathem.	4	4	4	3
Adv. Mathem.	2	2	3	4
Mathem. Geography	—	—	1	—
Natur. Science	3	3	3	—
Physics and Chemistry	—	—	2	6
Drawing	3	3	2	2
Technical Drawing, Descriptive Geometry....	3	3	4	4
Hours per week.....	31	31	31	31

C. Modern Classical Course.

	IV.	III.	II.	I.
French	4	4	4	4
Latin	4	4	4	4
German	5	5	5	5
English	3	3	3	3
History	2	2	2	2
Geography	3	3	2	—
Mathematics	4	4	4	3
Natur. Science	3	3	3	—
Physics and Chemistry	—	—	2	6
Political Economy	—	—	—	2
Bookkeeping	1	1	—	—
Drawing	2	2	2	2
Hours per week.....	31	31	31	31

D. Ancient Classical Course.

	IV.	III.	II.	I.
French	3	3	3	4
Latin	8	7	6	6
Greek	7	7	6	5
German	3	3	3	3
History	3	3	3	3
Geography	2	2	2	—
Mathematics	3	4	4	3
Natur. Science	2	2	1	—
Physics and Chemistry	—	—	2	5
Philosophy	—	—	1	2
Hours per week.....	31	31	31	31

The first table gives the course of study for the first six years. You will notice that the study of the first foreign language begins in the fourth

year where one hour and a half a week is devoted to this subject; not enough, I am sure, to make anybody feel uneasy.

During the next two years three hours a week are devoted to this subject. Pupils who cannot continue their schooling any longer than two years after having completed the grades, enter the *vocation school*. Of the work done here the next table gives you an illustration. It is practical enough to satisfy even the most radical reformer. You find manual training, bookkeeping, modelling, commercial geography, mechanics, drawing, gymnastics, but you also notice that the study of a foreign language gets four hours a week during these last two years that the young Swiss who is eager to earn a living spends in school.

Pupils, however, may enter the lower gymnasium or intermediate grades after the end of the fifth year in the lower grades, and stay there for three years, devoting altogether not more than eight years to their preparation for life. In the lower gymnasium an ancient language, Latin, is added to the curriculum, so that the pupil graduating at the end of his course has had 5 years of work in a *modern* and 3 years of work in an *ancient language*.—Imagine what a difference it would make to you, if you could receive in the American high-school boys and girls so trained in the grades for linguistic work.

In the upper gymnasium (the high school proper) the work of the lower gymnasium is continued for four more years and the pupil may enter either the *pedagogical* course which prepares him for the Normal School, the *technical* course which fits him best for the engineering courses in the polytechnical schools, or he elects the *ancient* or the *modern classical* course.

As a preparation for the study of the modern classics he begins here the study of *English* as a *third* foreign language, continuing the study of Latin and German for four more years.

At the end of his studies in the gymnasium he has had 9 years of German, 7 years of Latin, 4 years of English.

With such preparation he enters the *university*, devoting all his time while there to those subjects in which he is especially interested.

Do you wonder that he knows something about these languages that he wishes to teach? Do you wonder that he may have succeeded in feeling perfectly at home in these tongues and in the countries in which they are spoken? Do you not think that he might enjoy, thoroughly enjoy, introducing the young minds entrusted to his care to the treasures stored away in the literature of these languages?

Can you imagine that he would look upon this work as a stepping stone to something else more to his taste, more honorable, more lucrative? Of course not! for the simple reason that he would find it hard to dis-

cover anything better, anything in which he is more interested.—And here is again, “*der Haas im Pfeffer*”. Here is remedy number two. *First, better prepared teachers; second, real professionals, not amateurs, not time servers, not transients, but men with a life mission, men with backbone, men of character, who know not fear.* Men who are not only experts with regard to linguistic questions and language teaching, but who are an inspiration to their students in the greatest of all arts, the art of plain living and high thinking.

And just here I call to mind a man who was President of Wisconsin University at a time when that institution was struggling to find itself and its mission. I refer to President Bascom, one of God’s Appointed. What an impression this man has made upon all his pupils, whether they became in later life, professors like himself, or physicians, or lawyers, or engineers, or politicians. His specialty was moral philosophy, but his great mission was to teach and to live integrity and idealism, to inspire love of truth, love of straightforwardness.

He died a few weeks ago, and upon his death testimony of praise and gratitude poured out in his memory from prominent men in all walks of life. And the one thought of each tender tribute was the debt owed to him, in that he through *his personality*, had taught them all the meanness and worthlessness of sham and deceit, the eternal beauty of truth, and single hearted devotion to the verities of life.—What a lesson his life is to every teacher as he stands in his place!—

In the classroom, be that the kindergarten, the grade, the high school or the college, the pupil should continually catch glimpses of Truth, and learning to delight in her purity, become ready at last to sacrifice life itself in her service. In this way only will our schools become the mothers of men, in this way only can our schools become vital agencies for the training of men in the great business of living. All along the line from the kindergarten teachers to the university presidents we must learn to make the greater demand for men of strong *personality* as against the man whose devotion to *method* blinds him to the business of *educating*.

And this choice of the born teacher, the gottbegnadeten Schulmeister like President Bascom and Rudolph Hildebrand, is the rock upon which we build or the one upon which we wreck our school system.

No other responsibility is second to it. One may say without exaggeration that no other responsibility is equal to it.

But how gayly do the political influences in our school boards set about this important, this momentous business and determine their appointments by favoritism and nepotism. The questions asked by our teachers’ agencies, an institution that in itself is a degradation to the teaching profession, do lately include some reference to personality, enthusiasm, general qualities, but they still weigh far too little. We must

educate the public at large in these things. We must labor as a body and as individuals to divorce our schools from all political connection. We must arouse a sentiment in the smaller towns and villages as well as in the cities that will demand *expert service* from a highly paid and still more highly trained superintendent; or better still from a *commission* solely responsible for the selection of teachers on these fundamental questions of *personality* and *scholarship*. Let those entrusted with such far reaching vital decisions as these come to their task with full sense of their responsibility to the community, for in no other place can the false servant do us such irreparable harm.

The fate of educational reform, language teaching included, rests entirely in your hands and will be decided by what is done through your efforts.

No one else can do it for you.

So long as you are satisfied with the unworthy conditions existing in this country, so long as you allow yourselves to be hired by the year by unscrupulous political schoolboards, so long as you allow a politician to shape for you the educational system of the whole state, we cannot initiate better things.

The feeling of solidarity must be created amongst you. Pride of the profession must spring up in your hearts, so that no one may look upon your business as a cheap affair. *Come into the ranks of educators for your life work, filled with enthusiasm over its opportunities and with a holy fire burning within your breasts.* Prove to the community in which you find a place, that your profession is one of the noblest in which man can possibly engage. Raise the standard of the work in the grades, change the courses of study and give us *better prepared teachers* for this work. Let it be your pride and your ambition to make the American schools model schools for all democracies; not by saying that they are, but by investigation, comparison, intelligent understanding of the schools of other lands, and an adaption of those things in which they excel us.

In this scientific manner of procedure the day will surely come when the American teacher will be first of all well prepared, and secondly well paid; when he will be highly honored and respected; when the whole nation will listen to him as the natural leader, in whom it has learned to trust.

In that day we will see the downfall of the politician who now too often rules over your profession in the School Board or in the person of some city, county or State Superintendent.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Chicago.

Wenn seit langer Zeit aus unserer Stadt kein Bericht an die Monatshefte gesandt wurde, so hat das seinen Grund in den früheren beinahe trostlosen Zuständen, die in unserem Schulwesen geherrscht haben. Chicago mit seinem über eine halbe Million starken Deutschum, das früher auch in bezug auf den deutschen Unterricht nicht an letzter Stelle war, hat ein schweres Jahrzehnt hinter sich. Ein finsterner Geist zog mit dem früheren Schulsuperintendenten Cooley ein. Der deutsche Sprachunterricht wurde, das war seine erste „Tat“, so gut wie abgeschafft, der Superintendent desselben entlassen und sein Platz nicht wieder besetzt; der Turn-, Zeichen- und Gesangsunterricht, kurz, alles, was nach deutscher Errungenschaft aussah, jämmerlich verkrüppelt, die so notwendigen Gehaltsregulierungen wurden ins unendliche hinausgeschoben, und unter der Lehrerschaft entstand eine tiefgehende Unzufriedenheit, die sicherlich dem Unterrichtssystem nicht förderlich war. Und neun Jahre haben wir's getragen, bis der Allmächtige endlich auf Veranlassung eines deutschen Schulrates von seinem Thron herabsteigen musste.

Und als dann an seine Stelle eine Frau (Ella Flag Young) berufen wurde, schüttelten wieder viele die Köpfe. Eine Frau an die Spitze des Schulwesens der zweitgrößten Stadt Amerikas? Aber die Zweifler wurden sehr rasch eines Besseren belehrt. Frau Young verhalf dem Turnunterricht zu seiner ihm gebührenden Stellung; mehr Lehrer wurden angestellt, beinahe alle Schulen mit Turngeräten und regelrechten Turnhallen versehen und jedem Turnlehrer in den Hochschulen wurde eine weibliche Lehrkraft beigegeben. Die Handarbeitsabteilung kam unter ihr rasch wieder zu hoher Blüte, sogenannte „Social Centers“ wurden in allen Stadtteilen eingerichtet und erfreuen sich alenthalben eines recht guten Besuchs, und von der früheren Unzufriedenheit unter den Lehrern ist nichts mehr zu bemerken. Die Gehälter der Lehrer wurden wesentlich erhöht, wie es ja in die-

sen Zeiten der Teuerung nicht mehr als recht und billig ist. Kurz, es herrscht wieder Friede im Lande.

Diese günstige Lage der Dinge hat sich nun kürzlich ein neues Mitglied unseres Schulrates, Herr Heinrich Huttman, zunutze gemacht und hat es bei der Superintendentin durchgesetzt, dass wieder ein Leiter des deutschen Unterrichtes angestellt wurde. Auch beim Erziehungsrat fand der Gedanke Anklang, und so wurde am 24. Januar Herr M. Schmidhofer zum Supervisor dieses Unterrichtszweiges einstimmig erwählt. Es ist dies gewiss als ein grosser Sieg des deutschen Elementes unserer Stadt über die Nativisten anzusehen, und Herrn Huttman und seinen Kollegen gebührt der aufrichtige Dank unseres Deutschthums. (Siehe Umschau des Februarheftes.)

Eine interessante Neuerung sind in unserem Schulwesen auch die sogenannten Fresh Air Rooms, Klassen, in denen kränkliche, schlecht genährte und dergleichen Kinder bei stets offenem Fenster unterrichtet werden. Wir experimentieren damit nun den zweiten Winter, und die Erfolge sind überraschend günstige. Kinder und Lehrerin legen die Oberkleider nicht ab; es weht stets „ein kühler Wind“, man lässt aber allen viel Bewegungsfreiheit. Mittags bekommen die Kinder eine kräftige warme Mahlzeit, und nach derselben legen sie sich eine Stunde lang auf die ebenfalls im Zimmer bereitstehenden Feldbetten zur Ruhe. Der Arzt sieht täglich nach ihnen. Solche Klassen sind in allen Stadtteilen im Gange und erweisen sich als wahrer Segen für viele.

Emes.

Milwaukee.

Die in der letzten Nummer berührte und besonders für die hiesige Schuljugend bestimmte deutsche Theatervorstellung hat sich am 10. dieses Monats verwirklicht. Ein brechend volles Haus begrüßte die Schauspieler, die wohl selten ein dankbareres Publikum gehabt haben dürften. Die Schulkinder unserer Stadt — es handelt sich besonders um die Schüler der Hochschulen und der oberen Klassen der Elementarschu-

len — können sich etwas auf diesen Genuss einbilden, der wohl in keiner anderen Stadt des Landes geboten wird. Die Kräfte des Theaters taten wie immer ihre Schuldigkeit, und Jung - Milwaukee folgte mit sichtlichem Verständnis und grossem Interesse den teils ernsten, teils komischen Situationen und Handlungen, wie sie L'Arronge in seinem „Dr. Klaus“ an uns vorüberziehen lässt. Die ganze Schülervorstellung war nach allen Seiten hin ein Bombenerfolg, und Herr Leo Stern hat alle Ursache, auf dieses Resultat seines Wirkens stolz zu sein. Der hiesige Zweig des Deutschamerikanischen Nationalbundes hatte dabei auch seine Hand im Spiele. Er stiftete vier Bücherpreise (Schillers und Goethes Werke) für die vier besten Schüleraufsätze über das Theaterstück, wovon zwei auf die Hochschulen und zwei auf die Elementarschulen entfallen. Gewiss eine herrliche Idee! Es sollen dabei nicht nur die Schüler deutscher Abkunft, sondern auch Kinder von nicht-deutscher Abstammung berücksichtigt werden. Für den Monat März ist wieder eine derartige Theatervorstellung in Aussicht genommen, und zwar soll diesmal die Unterhaltung mehr betont werden als die Belehrung. Ist die Milwaukeeer Schuljugend nicht zu beneiden? Und der deutsche Unterricht bekommt dadurch sicher einen gewaltigen Impuls, da Bühne und Schule zusammenwirken.

In der Mitte des Monats fand eine Versammlung der Lehrer des Deutschen statt, wobei der neue Lehrplan wieder gründlich besprochen wurde. Mitglieder einzelner Komitees, die das neue Pensum zusammengestellt haben und darüber eingehend berichteten, stiessen dabei verschiedentlich auf Widerstand. Es traten grosse Meinungsverschiedenheiten zutage, die einer Einigung bezüglich des Quantums im Wege stehen, sodass die dringende Aerebit auch dieses Mal nicht bewältigt werden konnte. Herr Stern wies auf die Wahrscheinlichkeit hin, dass Professor Paszkowski im März Milwaukee mit seinem Besuche beehren werde, und stellte den Antrag, dass die vereinigte deutsche Lehrerschaft genannten Herrn für einen Vortrag engagiere. Das Thema, dessen Auswahl dem Vorstand des Vereins überlassen wird, ist noch nicht bestimmt.

Wie in anderen Städten des Landes, so macht die sogenannte „Social center“-Bewegung auch bei uns grosse Fortschritte, und der Schulrat hat eine ganze Reihe von Schulmännern ernannt, die ihre Kräfte in den Dienst die-

ser philanthropischen Bewegung stellen sollen.

Der polnische Unterricht, dessen Existenzberechtigung und Kulturwert von vielen in Zweifel gezogen werden, hat sich zwei weitere, stark polnische Distrikte erobert, nämlich die alte elfte und die zwölfte Ward. Der Ausdruck „alt“ ist deswegen am Platze, weil unsere Stadt kürzlich eine politische Neueinteilung erfahren hat, die jedoch noch nicht ins Volk gedrungen ist. Dieses Wachstum ist, wie aus zuverlässiger Quelle verlautet, nur ein rein äusserliches, da der Unterricht in der polnischen Sprache aus Mangel an gebildeten und passenden Lehrkräften keine nennenswerten Resultate zeitigt. Bemerkenswert erscheint hier die Tatsache, dass dieser Unterricht in den unteren Klassen (1—4) eine ziemlich starke Beteiligung hat, während die oberen Klassen (6—8) fast keine Schüler aufzuweisen haben.

Hans Siegmeyer.

New York.

Verein deutscher Lehrer von New York und Umgebung. In der März-Versammlung des Vereins, welcher der treue Hüter und Leiter der Organisation, Herr Dr. Tombo vorstand, lag ein Schreiben des deutschen Lehrerseminars in Milwaukee vor, in welchem es den Verein bittet, unterstützendes Mitglied zu werden. Herr Prof. Lenz, der zwecks Propaganda für das Seminar in New York weilte, war anwesend und erläuterte in beredten Worten die Notwendigkeit einer finanziellen Unterstützung, wenn das Seminar ein Denkmal deutscher Kultur werden soll. Der Verein beschloss einstimmig, dem Seminar einen jährlichen Beitrag von mindestens \$25.00 für die nächsten 5 Jahre zu übermitteln.

Vom deutschen Konsulate lag eine Einladung vor zu dem Wohltätigkeitskonzert zum Besten des Seemannsheims. Selbige wurde natürlich mit Dank angenommen und beschlossen, sich nach Kräften daran zu beteiligen.

Da die Beteiligung der deutschen Lehrer an der Europareise eine sehr schwache ist, so beschloss der Verein, dem Lehrerverein in Cincinnati zu folgen und ein Zirkular an alle Mitglieder auszuschicken, in welchem dieselben noch einmal darauf aufmerksam gemacht werden sollen, dass sie sich durch ihre Nichtteilnahme etwas entgehen lassen, was ihnen ein zweites Mal nicht im Leben geboten werden

wird. Jeder deutsche Lehrer oder Lehrerin sollte sich sofort einen Reiseplan schicken lassen, um sich zu überzeugen, dass es keine leeren Worte sind, sondern dass ihnen eine Reise bevorsteht, die keine Reiseagentur, kein Verein auch für den doppelten Preis nur annähernd bieten kann.

Auf einen Antrag des Prof. Lenz wurde ihm die Unterstützung des Vorstandes zwecks Propaganda für das Seminar bei den Vereinigten deutschen Gesellschaften zugesagt. Die Delegatensitzung der letzteren fand am Sonntag den 10. d. Mts. statt. Neben Prof. Lenz hatten sich der Vorsitzende Dr. Tombo, der Vize-Vors. Herr Joseph Winter, der Schatzm. Dr. De Walsh, der Berichtführer Herr R. Heynich und Dr. Zick eingefunden. Nachdem Prof. Lenz den Delegaten sein Anliegen in sachgemässer Weise vorgetragen hatte, ergriff Herr Joseph Winter das Wort. Wer letzteren kennt — und wer kennt ihn nicht in New York — weiss, dass kein besserer Mann für ein solches edles Unternehmen sprechen kann. Aber in

jener Versammlung sprach er mit solchem Feuereifer, mit solch markanten Worten, dass die Zuhörer mit fortgerissen wurden. Nachdem Dr. Tombo und Dr. Zick noch einige Worte des Lobes für die Vereinigten Sänger, wenn es gilt, für das Deutschtum einzuspringen, hinzugefügt hatten, war der Erfolg gesichert. Die Delegaten beschlossen, im Oktober d. Js. ein Konzert zum Wohl des deutschen Lehrerseminars in Milwaukee abzuhalten.

Der Sprecher des Abends war Herr Julius Blume von der High School of Commerce, welcher über Friedrich den Grossen und Voltaire vortrug. Redner, der an der Columbia Universität Vorlesungen über diese beiden Männer gehört hatte, stellte sie aus ihrem Briefwechsel den Zuhörern in hellem Lichte dar. Er zeigte den edlen Freundschaftsbund dieser anerkannten Persönlichkeiten und führte die seiner Rede Lauschen den bis zum Tode Voltaires, der, nach dem Historiker Preuss, sich das schönste Denkmal selbst gesetzt habe.

R. O. H.

II. Umschau.

Vom Seminar. Am 23. und 24. Februar statteten die Herren Prof. Hohlfeld und Prof. Heller als Vertreter der Prüfungskommission dem Seminar einen Besuch ab.

Engelmannfeier. Eine der Nebenhallen des Auditoriums in Milwaukee erhielt den Namen Engelmannhalle zu Ehren Peter Engelmanns, des Gründers der Musterschule des Seminars, der Deutsch-Englischen Akademie, und ihres langjährigen Leiters, der auch sonst in der kulturellen Entwicklung Milwaukees, namentlich durch die Gründung seines naturhistorischen Museums, sich ein bleibendes Andenken gesichert hat. Die Ausschmückung der Halle hatte der Verein der Alumni der Engelmannschen Schule resp. der Deutsch-Englischen Akademie übernommen. Am 7. Februar fand die feierliche Einweihung der Halle statt. Ansprachen der Herren Gen. F. C. Winkler, Wm. Bruce und Dir. M. Griebisch, ein Festprolog von Martin Drescher, verschiedene Gesangsvorträge und vor allem die Enthüllung einer Gedenktafel für Engelmann von Herrn John Marr bildeten den Inhalt des Programms der Festlichkeit, die sich eines zahlreichen

Besuches seitens der Freunde der Schule erfreute.

Am Nachmittag des 22. Februar hielt der Damenverein der Deutsch-Englischen Akademie zu Ehren von Washingtons Geburtstag eine Feier ab. Am Abend folgte darauf ein Tanz. Beide Veranstaltungen waren vom Vorstand, den Schülern und den Freunden der Anstalt besucht.

Vor dem Chicagoer Hochschul- und Normalschullehrerverein hielt Herr Heinrich W. Huttman im Januar einen interessanten Vortrag über den erzieherischen Wert des Studiums moderner Sprachen. Er betonte darin besonders, dass man bei uns zu viel Wert auf das sogenannte praktische Studium lege, das den Schüler nur für das Notwendigste im täglichen Leben vorbereite, und dass jene Studien vernachlässigt würden, die den Menschen erst zum wahren Gebildeten machten. Die Entwicklung der edleren Eigenschaften der Menschheit sei gerade so wichtig, wie den Kindern beizubringen, in späteren Jahren ihr Brot zu verdienen. Erst die Vereinigung des Idealen mit dem Prak-

tischen bringe die besten Resultate. Das beste Mittel einer derartigen Erziehung sei das Studium der modernen Sprachen und Literaturen.

Sprachunterricht in den Hochschulen New Yorks. Am 1. Februar 1912, mit dem Beginn des zweiten Semesters des gegenwärtigen Schuljahres, wird der Lehrplan der Hochschulen eine Ummodelung erfahren, von welcher sich das Superintendenten - Kollegium im Interesse des Unterrichts Grosses verspricht. Neben dem Englischen, bei dem mehr Gewicht auf den mündlichen Unterricht gelegt werden soll, dem Lateinischen, das auf die Hälfte heruntergeschnitten wird, und der Biologie, in der reine Nahrungsmittel und die Gesundheitslehre grössere Beachtung finden sollen als bisher, werden auch die modernen Sprachen, Deutsch, Französisch und Spanisch, davon betroffen, und zwar zu ihrem Vorteil. Denn an die Stelle der veralteten Methode, bei der die Grammatik die Hauptrolle spielt, sollen Lese- und Sprechübungen treten, durch welche die Schüler mit dem betreffenden Volke und dessen Literatur bekannt gemacht werden, und statt der englischen Sprache, die bisher beim Unterricht gebraucht worden ist, wird die jeweilige fremde Sprache als Klassensprache benützt werden. Dabei wird man vor allem eine gute Aussprache von Lehrern und Schülern fordern, die durch Anwendung der phonetischen Methode erlangt werden soll. (Mitteilungen des D. A. Nationalbundes.)

Vor dem Congress der Vereinigten Staaten ist eine Vorlage, die die Errichtung eines „Children's Bureau“ verlangt, dessen Aufgabe es sein soll, allen Gebieten der Kinderwohlfahrt im Lande eingehende Beachtung zu schenken. Besonders sollen untersucht werden die Fragen der Kindersterblichkeit, Kindergerichte, Kinderarbeit und Kindergesetzgebung.

Der Gouverneur McCreary von Kentucky empfiehlt in seiner Botschaft an die Legislatur (3. Jan.), dass ein praktischeres Volksschulsystem eingeführt und dass den Frauen in Schulwahlen das Stimmrecht verliehen werde.

In Maryland wird der Versuch gemacht, den Schulzwang im ganzen Staate durchzuführen. Ausserdem soll eine neue staatliche Normalschule errichtet werden.

Lehrer im Deutschen Reichstage. Der neugewählte Deutsche

Reichstag weist acht Lehrer auf. Nicht weniger als vierzig Lehrer haben in den Wahlen kandidiert. Davon fielen zwanzig auf die Fortschrittliche Volkspartei, sieben auf die Nationalliberalen, acht auf die Rechte, und vier auf das Zentrum. — Der durch sein Eintreten für die Arbeitsschule bekannte Stadtschulrat von München, Dr. Kerschensteiner, gehört ebenfalls dem Reichstag an.

Die Frage, wie der Lehrer sich zur Politik zu stellen habe, hat hierzulande noch keine grosse Beachtung gefunden, da es als selbstverständlich erscheint, dass sich der Lehrer wie jeder andere Staatsbürger mit den politischen Angelegenheiten des Landes beschäftige. Dass der Lehrer eine besondere Verpflichtung dazu vor allen anderen habe, behauptet ein deutscher Schulmann, Dr. R. Strecker, in einem Artikel in den „Blättern für Volkskultur“, dem wir folgendes entnehmen: Aber der Parteikampf von heute ist ein wüster idealloser Interessenkampf. Es wird mit so zweifelhaften Mitteln dabei gearbeitet, dass selbst die Besten und Einsichtsvollsten nicht sicher sind vor Verleumdungen, Irrtümern, Leidenschaftlichkeiten. Sehr wohl! Um so mehr gehört der Lehrer in die Politik. Denn wo etwas übel steht in der Welt, wie soll's besser werden, wenn nicht eben durch die Guten? Darum, je mehr einer zum rechten Erzieher berufen ist, um so mehr wird er auch in der Politik Erzieher sein können. Der Lehrer steht mit seiner Arbeit an der Stelle, wo der Staat in die Zukunft hineinwächst. Das gibt ihm sogar eine doppelte Verpflichtung zur Politik. Er ist der Fachmann in der Beurteilung aller Gesetze, die sich auf das staatliche Erziehungswesen beziehen. Er spürt deren Fehler und Kurzsichtigkeiten so gut wie ihre Vorzüge am ersten und deutlichsten. Seine Stimme muss bei der Ausgestaltung dieser Gesetzgebung im Interesse der ihm anvertrauten Jugend gehört werden. Er muss aber auch den Staat beurteilen können, für den er die Jugend heranbildet. Er muss das Klima beurteilen und den Boden, wo die von ihm herangezogenen jungen Pflanzen einmal versetzt werden sollen. Und wenn man ihn für das sittliche Gedeihen der Jugend zu einem grossen Teil verantwortlich macht, so darf, ja so muss er seinerseits auf die sittlich förderlichen oder schädlichen Gesellschaftsinstitutionen hinweisen, in denen sich die von ihm angelegten Pflanzungen später weiterentwickeln und ihre Frucht bringen sollen. Der wahre Erzieher kann gar nicht anders,

als zugleich Politiker sein. So war es Rousseau als Herold der französischen Revolution; so war es Pestalozzi als Sozialreformer, so waren es die Fichte und Diesterweg und ihre Schüler.

Über die ungeteilte Schulzeit in der Volksschule hat die statistische Zentrale des Deutschen Lehrervereins in allen Orten über 20,000 Einwohner eine Umfrage veranstaltet. In 175 Orten haben 58 die ungeteilte Schulzeit grundsätzlich für alle Schulen, 90 zwar für die höheren, aber nicht für die Volksschulen und 27 überhaupt nicht eingeführt. In 31 Städten ist die Stellung der Eltern dazu durch Abstimmung ermittelt worden; nur in 2 Städten — Celle und Bamberg — hat sich eine Mehrheit gegen die ungeteilte Schulzeit ergeben.

Dem preussischen Abgeordnetenhaus sind nationalliberale Anträge zugegangen, erstens betreffend Einrichtungen, um den Volksschullehrern und -Lehrerinnen eine bessere Möglichkeit zu einer wissenschaftlichen Fortbildung an preussischen Universitäten für die Vorbereitung auf den Dienst an Mittelschulen, in der Leitung von Volksschulen, in der Lehrerausbildung und Schulaufsicht zu gewähren; zweitens betreffend Vorlegung eines Gesetzesentwurfes noch in dieser Session auf Erhöhung der Pensionen der vor dem 1. April 1908 in den Ruhestand getretenen Staatsbeamten, Lehrer und Lehrerinnen sowie der Reliktenbezüge der Witwen und Waisen von solchen Staatsbeamten und Lehrern; drittens betreffend verfassungsmässige Zustimmung zu dem Gesetzesentwurf über die Befreiung der Dissidentenkinder vom Religionsunterricht.

Über die Schülerselbstmorde in Preussen berichtete auf dem internationalen medizinischen Kongress in Budapest der Professor Dr. A. Eulenburg. Vom Jahre 1880 bis zum Jahre 1905 kamen 893 Fälle an niederen, 365 an höheren Schulen vor, also 1258 Schülerselbstmorde. Dr. Eulenburg teilt die Fälle in fünf Hauptgruppen, in solche, bei denen Geistesstörung sicher festzustellen ist (10%), in solche, bei denen zwar keine ausgesprochene Geistesstörung, aber neuropsychische Belastung oder Minderwertigkeit vorliegt (18%), in solche, bei denen von vornherein mangelhafte Begabung und demgemäss ungenügende Schulleistung festgestellt werden konnte (24%), in solche, bei denen

mindestens gute Begabung, aber auch Fehler und Schwächen des Charakters, zerstörende Lebensführung durch Exzesse der verschiedensten Art bei meist verfehlter häuslicher Erziehung nachzuweisen war (25%), und endlich in solche, wo trübe, ungünstige, häusliche Verhältnisse oder andere zufällige oder unbekannte Beweggründe als Ursachen angenommen werden konnten (23%).

Vom 5. bis 30. August finden in Kaiserslautern Ferienkurse für Ausländer statt, die den Zweck haben, der Verwirklichung des Gedankens einer friedlichen Verständigung unter den Völkern dienlich zu sein. Sie sollen darum den Ausländern bei Aneignung der Fremdsprache behilflich sein und sie mit den wichtigsten Erscheinungen der deutschen Kultur vertraut machen. Auch soll den Teilnehmern Gelegenheit zum persönlichen Verkehr und Gedankenaustausch gegeben werden. Die Darbietungen gliedern sich in Vorträge, praktische Übungen und Diskussionen. Auch Kurse in französischer und englischer Sprache sollen abgehalten werden. Die an den Kursen beteiligten Lehrer sind durchweg hervorragende Vertreter deutschen Geisteslebens. Namentlich aber beweist der Ehrenausschuss, dem bedeutende Männer und Frauen Europas und Amerikas angehören, wie grosses Interesse dem Unternehmen entgegengebracht wird. Von Amerikanern gehören diesem Ausschuss an: Miss Anna Eckstein, American Peace School League, Boston; Dr. Kayser, Normal College, New York; Professor Dr. Reinsch, Staatsuniversität von Wisconsin, gegenwärtig Austausch-Professor in Berlin. — Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an „Ferienkurse für Ausländer, Kaiserslautern (Pfalz)“.

Das Kostgeld der Seminariaten ist bei den sächsischen Lehrerseminaren infolge der Lebensmittelteuerung durch ministerielle Verfügung um etwa 10 v. H. erhöht worden.

Telephonapparate als Lehrmittel. Der Wiener Stadtrat hat durch einen Beschluss vom letzten Jahre eine grössere Anzahl von ausser Gebrauch gesetzten Telephonapparaten sowie Apparatbestandteilen aus dem Vorrat der k. k. Postökonomieverwaltung zum Gebrauch als Lehrmittel an Wiener Bürgerschulen angekauft und an die Wiener Bürgerschulen derart verteilt,

dass sämtliche Bürgerschulen mit je zwei Apparaten und den dazu gehörigen Nebenapparaten ausgestattet wurden.

Aufbesserung der Lehrergehälter in Wien. Die Volksschullehrer Wiens erhalten nach der in der ersten Januarwoche vorgesehenen Aufbesserung künftig im 11. Dienstjahr 3500 Kr., steigend auf 5300 Kr. nach dem 40. Dienstjahr; die Bürgerschullehrer 4100—5900 Kr.; das Anfangsgehalt beträgt 1200 Kr. Die bescheidensten Erwartungen werden nicht erfüllt werden, und in scharfen Kundgebungen macht sich die Erregung der Wiener Lehrerschaft Luft.

Aus Frankreich. Ein Unbekannter, wahrscheinlich ein sehr reicher Bankier, hat der französischen nationalen Erziehungsanstalt in Paris eine Million Franken gestiftet. Das Geld soll zur besseren als bisherigen Durchführung der Interessen der Anstalt Verwendung finden. Die nationale Er-

ziehungsanstalt legt vor allem Wert auf die körperliche Ausbildung ihrer Zöglinge.

Die Schulkommission des Londoner Grafschaftsrates gibt in ihrem letzten soeben erschienenen Jahresbericht einen Überblick über die Summen, die die Schulverwaltungen Londons für Schulhefte und Schreibmaterialien jährlich zu decken haben; denn in englischen Volksschulen ist die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel eingeführt. Im letzten Schuljahre wurden verbraucht: 1,700,000 Schönschreibhefte, 6,360,000 gewöhnliche Hefte, 2,500,000 Kladden; da auch auf einzelne Blätter geschrieben wird, wurden davon 11,400,000 Stück geliefert, weiter 2,000,000 Bleistifte, 350,000 Stück Federhalter, 660,000 Stück Radiergummi und 684,000 Flaschen Tinte; an Kreide verschrieben die Lehrer 6,750,000 Stücke. Die Kosten hierfür betrugen nach genauer Rechnung 2,200,000 M.

K. F. M.

III. Vermischtes.

Drei grosse Imperative sind die ewigen Leitsterne der wahren Erziehung: Lerne gehorchen! Lerne dich anstrengen! Lerne dir versagen und deine Begierden überwinden.

Paulsen.

Ein Lehrer, der sich vom Vereinsleben fernhält, ist nicht wert, den Namen eines Lehrers zu führen.

Diesterweg.

Rein über die pädagogische Presse. Professor Rein (Jena) sagt in seiner soeben in zweiter Auflage erschienenen Pädagogik II: Ebenso vortrefflich wie die Organisation der Lehrervereine, ist auch die Einrichtung und Verbreitung der pädagogischen Presse. Sie verfolgt ein gemeinsames Ziel: Hebung der Volksbildung durch Förderung der Volksschule und des Lehrerstandes. Sie hat Ausserordentliches geleistet in dem Zusammenschluss des Standes, in der Verbreitung pädagogischer Ideale und in der Anregung zu didaktischen Fortschritten. Sie bildet das Rückgrat der Lehrervereine und ist eine Macht geworden, der die Lehrerwelt viel zu danken hat.

Ferienwanderungen der Schuljugend. Ende 1911 fand in

Chemnitz die erste Hauptversammlung des Deutschen Zentralausschusses für Ferienwanderungen der Volksschuljugend statt, wobei Lehrer Brehm (Dresden) u. a. folgende Gedanken vertrat: „Die Wanderungen sollen nicht nur die körperliche Gesundheit fördern, wie es bei jeder Bewegung im Freien geschieht, sondern sie sollen auch erziehlige Werte schaffen, wie Naturverständnis, Liebe zur Heimat, soziales Empfinden, kameradschaftlichen Sinn, Selbstgefühl, Selbstständigkeit, Sparsamkeit, Einfachheit, Mässigkeit, überhaupt Stärkung des Willens. Die Wanderungen müssen sich, wie jedes Unternehmen, das von Dauer sein soll und Ausdehnbarkeit auf die Allgemeinheit beansprucht, nach Möglichkeit von selbst tragen. Pekuniäre Unterstützung vom Staate und von Stadt bzw. Gemeindeverwaltung soll selbstverständlich dankbarst begrüsst werden.“— Das Gefühl der Wanderlust, das gewiss in der amerikanischen Jugend vorhanden ist, sollte auch bei uns Betätigung finden. Die Bewegung der Boy Scouts ist ja — zum Teil — ein Ausfluss dieses Gefühls. Sie hat deshalb auch die oben erwähnten Vorteile nur zum Teil im Gefolge, die doch sicher in ihrer Gesamtheit zu erwünschen wären.

Der Kinematograph im Schulunterricht. Nicht allein ist man in Deutschland bestrebt — wie wir jüngst berichteten —, den Kinematographen zu einem Mittel der Volksbildung umzuwandeln, man macht sogar schon den Versuch, ihn als Lehrmittel zu gebrauchen. Welche Wege man dabei einzuschlagen gedenkt, lassen die folgenden Beschlüsse erkennen, die in einer grossen Versammlung von Lehrern und Vertretern von Schulbehörden am 21. Januar in Berlin gefasst worden sind: 1. Für die Benutzung lebender Bilder im Schulunterrichte und bei Schulfeiern stehen zwei Wege offen: entweder müssen für die Schulen eigene kinematographische Apparate angeschafft, oder die Schüler in benachbarte Kinematographen geführt werden. Die Versammlung hält es deswegen für notwendig, dass die Schulbehörden die erforderlichen Apparate und Einrichtungen den Schulen zur Verfügung stellen und die Möglichkeit bieten, die Kinder in die benachbarten Theater zu führen. 2. Um der Lehrerschaft die Übersicht über die neuen Erscheinungen zu erleichtern, veranstaltet der Ausschuss für Volks- und Schul-Kinematographie in Berlin möglichst alle 14 Tage eine Vorführung der neu erscheinenden Films, die sich für Schulzwecke eignen. Diese Vorführungen sollen sämtlichen, für die Sache interessierten Lehrern Gross-Berlins zugänglich sein. 3. Von Zeit zu Zeit werden Musterschulvorstellungen für die Schulen in Gross-Berlin veranstaltet. Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung wird die Programme dieser Veranstaltungen und andere Musterprogramme auch den Kinetheatern und Schulen in kleineren Städten zugänglich machen. — Im Anschluss an die Verhandlungen fand sodann eine Vorführung von interessanten belehrenden Films statt (Salzburger Alpen, Kuckuck und Grasmücke, Wespe, Tintenfisch, Mückenmagen, Sitten und Gebräuche in Loanda, das elektrische Hotel). Als Ergebnis dieser Vorführungen wurde festgestellt, dass die blosser Vorführung der meisten belehrenden Films für die Kinder wertlos ist. Erst durch das erklärende Wort wird den Kindern das Verständnis für das Bild erschlossen. Deswegen ist ein vorheriges Studium der Films seitens der Lehrer notwendig. Was bei stehenden Lichtbildern längst allgemein gebräuchlich ist, eine kurze Erläuterung der Gegenstände und Szenen, muss auch bei lebenden Bildern Anwendung finden. Dann kann das Kino ein unübertreffliches Volks- und Jugendbildungsmittel werden. Ohne ausreichende

Erklärung trägt es nur dazu bei, Unverständenes und Halbverständenes dem Auge und damit dem Geiste des Kindes zuzuführen. In einer Reihe von Städten haben sich auf Anregung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung ebenfalls Ausschüsse für Volks- und Schulkinematographie gebildet.

Eine Utopie? Steter Tropfen höhlt den Stein. Wie alt sind die Klagen deutscher Vaterlandsfreunde über die Verachtung des deutschen Namens im Ausland! Haben sie etwas gefruchtet? Das eine sicher: Der Deutsche selbst hat keinen Grund mehr, sich für sein Vaterland zu schämen. Das Reich ist stark. Es schützt seine Bürger in Haiti oder China. Und die Wilden Neu-Guineas wissen, was deutsche Strafexpeditionen bedeuten. Vielleicht hat der Deutsche sogar bei der Marokko-Sache mehr Grund zur Befriedigung über wenig Erreichtes als zur Beschwerde über das Nichterreichte. Aber die andere Seite, das Ausland, soweit es sich um zivilisierte Völker handelt, an deren Achtung und Freundschaft uns liegt? Frankreich als hoffnungslos beiseite gelassen.

Ist es wirklich ausgeschlossen, die öffentliche Meinung der Englisch sprechenden Welt für Deutschland günstig zu stimmen, den ewigen Hetzereien und Sticheleien ein Ende zu machen? Manila, oder Venezuela, oder Marokko, oder Tripolis, oder Schiedsgericht — immer ist Deutschland der Sündenbock; immer gemeinste Verdächtigung seiner Absichten. Das Herz brennt einem vor Zorn und Erbitterung, wenn man zu lesen hat, was der giftige, angelsächsisch-gallische Chauvinismus an Verleumdungen und Lügen ausstreut. Niemals ein freundliches oder auch nur gerechtes Wort. Die englische Presse, nicht die deutsche Politik, hat Deutschland isoliert.

Würden direkte Kabel Berlin mit jeder anderen Stadt der Welt verbinden: der Brite, Amerikaner, Kanadier, Indier, Australier würde doch nie erfahren, was Deutschland in dem und dem Fall gewollt, was seine tatsächlichen Ansprüche waren, was der Sinn der angelsächsisch-französischen Bruderschaft. Die „Associated Press“ weiss vom deutschen Standpunkt nichts. Und die deutschen Zeitungen predigen tauben Ohren. Sie mögen sagen, was sie wollen: sie schiessen am Ziel vorbei. Wer Englisch spricht und liest, der braucht sich ja nicht darum zu scheren, was in der nicht-englischen Welt vorgeht. Der Angelsachse hat immer und überall recht, und der Franzose auch, solange er dem An-

gelsachsen den Braten anrichtet. Der Knochen ist für den deutschen Hund gut genug; das Fleisch verspeist der Herr, wie es eine weitverbreitete Karikatur so überaus treffend illustriert. Der Deutsche hat nichts zu wollen.

Was not tut, ist eine deutsche Presse in englischer Sprache.

Zwei, drei grosse Tagesblätter in England, Amerika, Australien. Ohne Chauvinismus, einfach mit deutscher Sachlichkeit die Weltpolitik vertreten, die wirtschaftliche Expansion betrieben, über Handel, Industrie, Wissenschaft, Kunst, Literatur berichtet. Der Angelsachse aller internationalen Schattierungen würde plötzlich gewahr werden, dass in Deutschland noch etwas anderes wächst als „preussische Bajonette“; dass es so etwas wie Menschen gibt zwischen Nordsee und Zugspeitze; dass diese Menschen sozusagen auch ein bisschen Sonne brauchen usw. usw. Kein wirksames Mittel zur Propaganda fanden die Tschechen Böhmens als eine tschechische Zeitung in deutscher Sprache!

Die Wirkungen einer deutscher Presse in englischer Sprache wären unabsehbar. Materiell für Politik und Kapital; ideell für die Ausbreitung deutscher Kultur. Aber wenn die Realpolitik unserer Tage mit geistigen Werten nicht rechnet—der materielle Vorteil wäre so gewaltig, dass ein Kapital von 500 Millionen Mark in dieses friedliche Unternehmen gesteckt sich besser verzinsen würde als eine Flotte von Schlachtschiffen. (Professor Dr. O. E. Lessing, University of Illinois in „Der Tag“.)

Gegen die Gemeinschaftserziehung in der Schule (Koedukation) wendet sich in den Novemberheften des „Kunstwart“ Prof. Rud. Lehmann-Posen, unsers Erachtens nach mit sehr triftigen Gründen. Der Schluss seines Artikels lautet: „Die Befürchtungen moralischer und besonders sexueller Natur, die man vielfach an die Gemeinschaftserziehung knüpft, haben sich als grundlos erwiesen. Aber ebensowenig zeigen sich die Hoffnungen erfüllt, welche die Vorkämpfer der Koedukation auf sie setzen. Für die höchsten Ziele der Schulerziehung ist sie vielmehr ein Hemmnis: sie erschwert die Entfaltung zu persönlicher Kultur, die erzieherische Einwirkung des Lehrers auf die Individualität des Schülers. Dabei ist es falsch, aus der Gemeinsamkeit des Unterrichts für beide Geschlechter ein Prinzip zu machen, ein pädagogisches Ideal in ihr zu sehen. Gleichwohl kann der Fall eintreten, dass die Gemeinschaftserziehung

das geringere von zwei Übeln ist, und dieser Fall ist überall da gegeben, wo sie das einzige Mittel ist, um beiden Geschlechtern eine gleichwertige Bildung verschaffen. Wo daher die Mittel nicht ausreichen, um getrennte Bildungsanstalten für beide zu errichten —, da tut man ganz recht daran, dem amerikanischen Beispiel zu folgen und beide gemeinsam unterrichten zu lassen. Das geschieht, wo es die Verhältnisse fordern, in den meisten deutschen Staaten schon jetzt, und die Rigorosität, mit der Preussen an dem Prinzip der Trennung festhält, ist in der Praxis nicht wohl zu rechtfertigen. Aber das Prinzip selbst ist das richtige: der Gemeinschaftsunterricht ist nur ein Notbehelf, und es ist unter allen Umständen wünschenswert, dass wir die Entwicklung der amerikanischen Schulen, die von der Gemeinschaft zur Trennung führt, schneller durchlaufen, als es drüben geschieht.“

Antiqua. In seinem Artikel über Experimente mit lateinischer und deutscher Schrift in der Frankfurter „Umschau“ kommt Prof. Dr. Groenow zu folgendem Schlusse: „Unsere Versuche haben also ergeben, dass man mit lateinischen Buchstaben in derselben Zeit etwa ein Siebentel mehr schreiben kann als mit deutschen, und dass lateinische Druckschrift in der Regel etwas leichter lesbar ist als deutsche. Die entgegenstehenden Behauptungen sind durch meine Versuche durchaus widerlegt. Da für das Auge zweifellos um so weniger Anstrengung erforderlich ist, in je kürzerer Zeit derselbe Stoff niedergeschrieben oder durchgelesen wird, so stehen die meisten Augenärzte auf dem Standpunkt, dass die lateinische Schrift mehr als die deutsche geeignet ist, das Auge vor Überanstrengung zu bewahren und daher deren allgemeine Einführung durchaus befürwortet werden muss.“

Aus dem Testamente Friedrich des Grossen. Unser Leben ist von dem Momente unserer Geburt bis zu dem unseres Todes ein schnelles Vorübergehen. Der Mensch soll während dieses kurzen Zeitraumes arbeiten für das Wohl der Gesellschaft, deren Mitglied er ist. Seitdem ich zur Führung der Geschäfte gelangt, habe ich mich bestrebt mit allen Kräften, welche die Natur mir gegeben hat, und nach meinen schwachen Erkenntnissen diesen Staat, welchen ich die Ehre gehabt habe zu regieren, glücklich und blühend zu machen.

Ich gebe gern und ohne Bedauern den Lebenshauch, der mich beseelt, der gl-

tigen Natur zurück, die ihn mir gelie-
hen hat, und meinen Körper den Ele-
menten, woraus er zusammengesetzt
ist. Ich habe als Philosoph gelebt und
will als solcher begraben sein; ich will
weder seziert noch einbalsamiert wer-
den; man soll mich in Sanssouci begrä-
ben, auf den Terrassen, in einem Grab-
mal, das ich mir habe bereiten lassen.

Meine letzten Wünsche werden in dem
Momente, wo ich verscheide, für das
Glück dieses Reiches sein. Möchte es
immer mit Gerechtigkeit, Weisheit und
Kraft regiert werden; möchte es der
glücklichste der Staaten werden durch
die Milde der Gesetze, der am rechtlich-
sten verwaltete durch Ordnung in den
Finanzen und der am wachsamsten ver-
teidigte durch ein Militär, welches nur
für die Ehre und den Ruhm atmet, und
möchte es blühend und gedeihend bis an
das Ende der Zeiten dauern!

Friedrich der Grosse an seine Mutter*.

Der Himmel wolle seine Gnade
Leuchten in deine Tage streuen,
Und dich am Rande deiner Pfade

*Übersetzt von Friedrich Lienhard.

Mit süßem Blumenglanz erfreun!
So kostbar schön sind deine Tage,
So zart gesponnen dein Gespinnst,
Dass ich die Parze bittend frage,
Eh' du aus ihren Händen rinnt:
„O strenge Atropos, zerschneide
Mir meinen Faden, mir entzwei!
Und lege, was ich willig meide,
Den Jahren meiner Mutter bei!“

Die Deutsch-östr. Lehrerzeitung
teilt nachstehende Entschuldi-
gungszettel mit: Eier wolgeboren.
Endes unden zeichnender ersucht Hern
Lerrer um 3 Täg Uhr erlaubnis für
meine Theres. Zwex vergräserung der
Famili. Mit kolegialle Grisse und Dang
in voraus. Franiu Nowak, Fasbinder-
meister. — Geehrter Herr Direktor; So-
oft mein Sohn Ignaz die Stiefel zerris-
sen haben wird, bitte ihm zu entschul-
digen. Mit Gruss Mechel Schwitz, Ba-
dediener.—Geöhrtes Schulfreilein. Meine
Stieftochter Franziska konte am Frei-
tag wegen Orschmerzen, in das ihr ein
Orwurm gekrochen ist und sich dabei
verkihlt hat, die Schule nicht besuchen.
Jetzt liegt sie im Bett und schwitzt mit
Hochachtung Anna Klachelhuber, der-
zeitige Mutter.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

An Introduction to German
by Eduard Prokosch, Assis-
tant Professor of German and Com-
parative Philology in the University
of Wisconsin. New York, Henry
Holt and Company, 1911.

It is perhaps a significant fact that
America, more liberally supplied than
any other country with normal schools,
chairs of pedagogy, and other appli-
ances of teaching aspiring teachers to
teach, has had to wait until now for a
modern language text book based on
sound pedagogic principles. Although
it is a good twenty years, for instance,
since the theoretical grammar method
has been banished from the Prussian
schools, our publishers have been turn-
ing out, year after year, elementary
language books that would not receive
the slightest consideration in countries
educationally more advanced. Needless
to say, the sound book has at last
come not from an expert on Methods

of Teaching, but from a man who thor-
oughly knows his subject, in this case,
language.

For it is obvious to any student of
speech that even a concise and meth-
odical exposition of the grammatical
facts of a language is not necessarily
a good instrument for introducing a
learner to the use of that language.
The simplest consideration as well as
long-continued tests by experience
show that in the case of German the
discrepancy is most decided. Space
forbids, and in view of previous dis-
cussions* it is unnecessary here to
develop this point. Suffice is to say
that the presentation of grammatical
theory by the teacher and translation

* See for instance O. Jespersen, *How
to Teach a Foreign Language*, New
York, 1908, and L. Bahlsen, *The Teach-
ing of Modern Languages*, translated
by M. B. Evans, Boston (1903, 1905).

into the vernacular by the student have never taught anyone a language. We must therefore doubly welcome Prokosch's book in the hope that it will hasten the development in America of modern and effective teaching of living languages.

The basis of Prokosch's book is some thirty-five pages of German text, divided into thirty-two lessons, each a connected and sensible unit. As this text includes over a thousand different words and presents every usual inflection and construction, the material is ample for a year's work, provided, of course, that the student is expected genuinely to assimilate it, to recognize all the words, forms and constructions when he sees them, and to be able to use them, in a modest way, in speech and writing. There is a danger that teachers who are accustomed to the old style books may try to cover the ground too rapidly and find their classes getting little good out of the short but (when thus used) difficult texts; a fuller and more conciliatory preface addressed to teachers would lessen this danger. A good class can profitably be kept a week at each lesson, conversing on the new forms and words and reproducing the text orally and in writing. This distribution of the matter into large units has however one defect: it makes the first day's lesson on a new text rather difficult. If, as is proper, the teacher presents new vocabulary and forms by oral example and explanation in German rather than by the time-honored method of telling the students to "look up the words and translate," he will have to spend two whole hours, for instance, before letting his class use lesson 9, the first narrative piece. It would be better—though it might increase the danger above alluded to—if the selections had been more numerous and shorter; say, in the beginning five to ten lines each,—a beautiful model of such a text is the anecdote about Frederick the Second and the eggs on p. 75 of Bahlsen.

Prokosch's use of longer texts is due, perhaps, to his principle of giving in connection with each text a uniform grammar lesson; the second part of the book (consisting of "Exercises," each to be used in connection with the corresponding text lesson) begins each exercise by giving appropriate references to the third part, which is a systematic grammar. Now, it is obvious that only a longer piece of text can in

each case illustrate sufficiently the points of grammar involved,—in the 9th lesson, for instance, (1) the preterit of weak verbs, (2) of *sein* and *haben*, (3) the possessive pronouns, (4) the prepositions with the dative, and (5) the dependent word order. It is not necessary, however, that any one text should illustrate all these things or any one of them. Indeed, even as the book stands, many matters come up before they are covered by reference to the grammar, and no harm is done; so why not go farther, letting the texts be as they will, regardless of what grammar or how much grammar is involved in each, and, whenever enough instances of some one phenomenon (say, preterits of weak verbs) have occurred, give a summary with references to the occurrences in the texts, and then grammar assignment? As just remarked, this is to a certain extent done; thus, in lesson 7, where the grammar reference is to nouns of the first class, strong declension, fourteen such nouns are named as having already occurred in previous texts. This principle, carried out, would allow the texts to be of more convenient size and give infinitely greater freedom in their selection.

Another disadvantageous consequence of leaving too much influence to the grammar is that the references are too full: the grammar part of the book, being systematic, gives many a form and many a statement for which the student is not fully prepared when he gets the reference.

The second part of each "Exercise" is the vocabulary, the third consists of questions as a basis for conversation, and the fourth of "Drill." This "Drill" is the weakest point in the book. The student is requested, for instance, in lesson 7, to "decline (sing. and plur.)" *das Zimmer, ein (!) Fenster*, etc.—it reminds one of the books hitherto in use. Although such exercises are a test of whether the student has learned his lesson or not (the plea for so many stupidities of the old method!), they will do him no good. When the time comes to use or recognize, say, a dative plural, the proper verse of the hurried rigmarole of "*das Zimmer, des Zimmers*," etc. will be in a very distant and inaccessible part of the student's mentality. Let him, instead, repeatedly use each form in a sentence.

At the end of each "Exercise" are English sentences for translation; these are useful for review, but inevit-

ably difficult and disconcerting when the German expressions are still unsettled in the student's mind.

These first two parts of the book contain a few inconsistencies. Now and then words are used (usually with a translation) in the exercises which are not given in the vocabulary (*und*, *oder*, lesson 1; *dann*, *am Ende*, lesson 3; *steckt*, *stellt*, lesson 6; *täglich*, lesson 7): this impairs the student's sense of sureness. On the same principle a few words and forms bound to come up in conversation, even though they are not included in the text, should be given in certain vocabularies: for instance, in lesson 1: *blau* (the book is blue), *Lehrerinnen*, *Schülerinnen* (for conversation; the plurals *Lehrer*, *Schüler* are given); in lesson 2: *scharf*, *Türen*; in lesson 3: the plurals *wollen*, *sollen*; in lesson 4: *schliesst*, in with the accusative; in lesson 6: *stellt*, *steckt* (used in the exercise). In lesson 9 the farmer speaks to the thief, first as *Sie* (l. 11), then as *du* (l. 17), which is misleading to the English student. There are also a few misprints (lesson 4, l. 2; lesson 13, l. 8, l. 10; p. 61, l. 1). In the first few lessons the meaning of the forms in the paradigms (*der*, *ein*, *ich*, *du*, etc.) is not explained. In lesson 3 the composition sentences give the un-English "The whip shall beat the poodle" (*soll*) and "The servant does not want to (=will not) mow the oats", where the bracketed expression is wrong. If students are taught that *er soll* means "he is to" and *er will* "he wants to," the less common uses of the German words will take care of themselves; the introduction of the difficult English "shall" and "will" is most undesirable.

The third part, "Grammar," is excellent, by far the best of its kind. The subjunctive, especially, is here at last described as it is, not on the basis of Latin grammar: *er sei*, "First Subjunctive"; *er wäre*, "Second Subjunctive," both *present* in tense. The only case of a tradition injudiciously clung to is the nomenclature in §77. The fact is that *Sie* has nothing "polite" about it: it is the regular word for "you," *du*, *ihr* having only their limited field (as part of which use to and by *children* should be mentioned). The present statement, in connection with the

persistent use of *du* in the texts misleads the beginner, who in America is lamentably but universally too old for *du*. §127 does not sufficiently impress the necessity of using the pronoun *Sie* in the imperative. One drawback of the grammar has been mentioned: as it is systematic it presents to the student more than is appropriate for him at the time he gets many of the references. A good instance is the reference (lesson 2) to §§ 235-237, which confronts him with all the facts about "normal," "inverted," and "dependent" word-order. All that the student needs to be told at this stage is that in a German statement the verb always stands second; questions and commands as in English.

Beside the brief introduction on pronunciation on the first pages, the book contains an appendix on "The Sounds of German" and a few texts in phonetic transcription. As the publishers refused to print in transcription more of the book and in a more conspicuous place, the author cannot be blamed for neglect. It would, however, be possible to give a set of systematic transcribed exercises on pronunciation, introducing the sounds group by group, first the easier, then the more difficult. The open pronunciation of long *ä* should not be given: it is a spelling pronunciation rarely heard and prevents giving the simple rule that *ä* equals *e*. The reproduction of Viëtor's Sound-Chart on p. 279 lacks *s*, *z*, *i*., *y*., *u*., and the : after *e*. It would have been wise, for the sake of simplicity, to omit the signs for the French *j*-sound, the spirant *g*, and the uvular *r*.

The trifling character of these emendations should be significant. Prokosch's book is head and shoulders above any that have been used in this country. If we had had such books twenty years ago the *Nation's* and many others' criticism of our modern-language teaching (to wit and namely: that it has been a complete failure) would never have been made. Nor may a modest hope be out of place, as this book has come from the pen of a linguist (or "philologist"), that the science of language may in time come to hold, in America also, its proper place among the sciences.

Leonard Bloomfield.

The University of Illinois, Feb. 25, '12.

II. Eingesandte Bücher.

Der Mündliche Vortrag. Ein Lehrbuch für Schulen und zum Selbstunterricht von Roderich Benedix. Erster Teil. Die reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen. Elfte Auflage. J. J. Weber, Leipzig, 1911. M. 1.50.

Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906 und 1908. Gehalten von Dr. Max Walter, Direktor des Realgymnasiums „Musterschule“ in Frankfurt a. M. Zweite Auflage. No. G. Elwert, Marburg in Hessen, 1912.

Die Reform des Neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Von Dr. Max Walter, Direktor des Realgymnasiums „Musterschule“ in Frankfurt a. M. Zweite vermehrte Auflage. Mit einem Anhang von Dr. Wilhelm Viëtor, Ord. Prof. der englischen Philologie and der Univ. Marburg. N. G. Elwert, Marburg in Hessen, 1912.

Oxford German Series. General Editor: Julius Goebel, Ph. D., Professor of Germanic Languages in the University of Illinois. Schiller's Don Carlos, Infant von Spanien. Ein dramatisches Gedicht. Edited with introduction, bibliography, appendices, notes, and index by Frederick W. C. Lieder, Ph. D., Instructor in German in Harvard University. Oxford University Press, American Branch, New York: 35 West 32nd Str., 1912.

Velhagen & Klasing's Sammlung pädagogischer Schriftsteller. 11. Lieferung. Emil von Rousseau. Zum Gebrauch an Lehrerseminaren herausgegeben von Justus Baltzer. M. 1.—12. Lief. Aufsätze zeitgenössischer pädagogischer Schriftsteller. I. Paulsen, Kerschesteiner, Waetzold, Foerster, Matthias, Ostermann, Key, Wychgram, Lindo, von Dallbrück. Herausgegeben von Sic. R. Habisch, Seminardirektor in Netersen. M. 1.30. — 13. Lief. Konrad Kiefer. Ein Buch fürs Volk von Gotthilf Salzmann. Herausgegeben von Professor Dr. Ludolf Schwenkow, Seminardirektor in Hamburg. M. 10. 14. Lief. Zur Kinderpsychologie. Aufsätze aus der Literatur der Kin-

derpsychologie. Herausgegeben von Dr. Adolf Sellmann, Oberlehrer am Lyzeum und an der höh. Mädchenschule zu Hagen i. W. M. 1.20. — 15. Lief. Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder von Chr. Gotth. Salzmann. Zum Gebrauch in Seminarien mit einer Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Oberlehrer Dr. Heinrich Müller. 90 Pf. — 124. Lief. Lesebuch zur deutschen Kultur- und Literaturgeschichte. Erster Teil. Altertum und Mittelalter. Herausgegeben von Fritz Günther, Oberlehrer an der Oberrealschule an der Lutherkirche zu Hannover. — 125. Lief. Das Nibelungenlied. Auswahl mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis von Gustav Guth, k. k. Realschulprofessor. 70 Pf. — 126. Lief. Gedankenlyrik Goethes und Schillers. Auswahl. Herausgegeben von Professor J. Weichardt, Gymnasial-Direktor in Rendsburg. M. 1.10. — 127. Lief. Die Nibelungen von Fr. Hebbel. Gekürzte Ausgabe bearbeitet von Dr. H. Gaudig. 90 Pf. — 128. Lief. Platos Gorgias. In Auswahl übersetzt, nebst einem Anhang aus dem Theätet. Herausgeb. von Prof. Dr. Dexter. 50 Pf. — 129. Lief. Die deutsche Romantik. Eine Auswahl. Von Dr. Hermann Jantzen, Direktor der Königin Louise-Schule zu Königsberg i. Pr. M. 1.20. — 130. Lief. Lessings Jugenddramen. Vom „Jungen Gelehrten“ zum „Philotas“. Bearbeitet von Dr. Otto Köhnert, Oberlehrer am Kgl. Wilhelms-Gymnasium zu Königsberg i. Pr. M. 1.10. — 131. Lieferung. Fichte, Schleiermacher. Auswahl aus ihren Schriften. Von Prof. Dr. Otto Richter, Oberlehrer am Gymnasium in Laubau i. Schl. M. 1.30. — 132. Lief. Andrea Delfin. Novelle von Paul Heyse. Mit einer Einleitung herausgeg. von Jakob Wychgram. 70 Pf. — 133. Lief. Der Erbfürster von Otto Ludwig. Herausgeg. von Dr. Hans Lebede. 80 Pf. — 135. Lief. Legenden und Erzählungen von Selma Lagerlöf. Herausgeg. von Direktor Dr. Töwe. Erstes Bändchen. 70 Pf. Zweites Bändchen 80 Pf.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt \$1.50, im voraus zahlbar.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1627 Jefferson St., Madison, Wis.; sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher sind an Max Griebisch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Aus Nah und Fern.

Eine neue illustrierte deutsche Zeitschrift für Schüler des Deutschen.

Als Klassenlektüre in den besten Schulen jedes Staates eingeführt. Besonders geeignet für Schüler im zweiten und dritten Jahre.

Was wir bringen:

- 1) Nachrichten aus Deutschland, soweit sie für Studierende des Deutschen anregend sind.
- 2) Originalbeiträge über deutsche Sitten und Gebräuche.
- 3) Wissenschaftliche Nachrichten.
- 4) Auszüge aus den besten deutschen Zeitschriften, ernster und heiterer Art.
- 5) Reiseschilderungen aus Deutschland.
- 6) Kurse, einfach gehaltene Erzählungen.
- 7) Deutsch-englisches Wörterbuch.

Prof. Dr. A. R. Hohlfeld von der Universität Wisconsin schreibt uns:

„Wir werden jederzeit gern die von hier ausgehenden Lehrer des Deutschen auf den pädagogischen Wert Ihres Blattes und seine vielseitige Verwendbarkeit aufmerksam machen.“

November- und Januarhefte sind noch vorrätig.

Erscheint am 1. November, Januar, März und Mai.

Abonnementspreis 50c jährlich. Bei Mindestbestellung von 6 Abonnements 40c. — Einzelne Hefte 15c. Bei Mindestbesug von 6 Heften an eine Adresse 12c.

AUS NAH UND FERN

Francis W. Parker School Press, 330 Webster Ave., Chicago.